

熊本学園大学 機関リポジトリ

# アクティブラーニングが学習者の意欲に与える影響 ： ビジネスマナー講義のアクティブラーニングを基 にして

著者	井上 奈美子
雑誌名	熊本学園大学論集 『総合科学』
巻	22
号	1
ページ	11-30
発行年	2017-03-25
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1113/00002965/">http://id.nii.ac.jp/1113/00002965/</a>

## アクティブラーニングが学習者の意欲に与える影響 ～ビジネスマナー講義のアクティブラーニングを基にして～

井 上 奈美子（熊本学園大学 ホスピタリティマネジメント学科 特任講師）

### Effect of Active learning on learners motivation ～ focus on the Business Manner class ～

Namiko INOUE

#### 1. はじめに

本稿は、大学における社会人基礎力を養成するためのアクティブラーニングの実践事例をもとに、大学生の能動的学習意欲養成の考察を試みるものである。

実践研究に先立ち、アクティブラーニングの先行研究の知見を参考にした講義設計を試みた。講義設計に関しては、社会人基礎力として対人コミュニケーションを含むビジネスマナーの講義を事例として扱うこととした。実際に講義を行った熊本学園大学商学部ホスピタリティマネジメント学科は、精神的な環境づくりの中心となるものがホスピタリティだと考え、自分の仕事を楽しむことで他人にも喜びを与え、他人の喜びを自分の喜びとして感じることでできる人材育成を目指す学科である。本学科卒業生の多くは接客業に関連する企業や団体、医療機関、行政機関に就職する。このような職種では、接客業務に限らず同僚との間でも相手の立場や気持ちを思いやる配慮ある精神が必要となる。ビジネスマナーの領域では相手の気持ちに配慮する思考や態度に関する学習領域が含まれている。そのためビジネスマナーの講義はホスピタリティ業界で活躍する人材育成の基本的学習として重要な責任を担っている。

また、ホスピタリティ業界では、あらゆる場面においてチームで働くことが求められる。それぞれ時間の異なる勤務体制で組まれるシフト勤務の場合は、お互いの仕事を相互に引き継ぐことでチームによって業務を完結させる。特にホテルや航空会社や病院では、チームメンバーが毎日変わるため、顧客へのおもてなしに加え、共に働く者の間で細かな気配りや他者への働きかけといった能動的態度が必須となるため高度なコミュニケーション能力が求められる。受け身で指示待ち態度を習慣化している者にとっては困難な能力となる。よって、大学の講義を通して学生同士で互いに尊重し合い協力して課題に取り組むことは、ホスピタリティ業界を志望する学生にとって、組織に属しチームで働く際の訓練として必須要件だと考えられる。

アクティブラーニングで学ぶビジネスマナーは、まさにこれらに焦点をあてた教育プログラムである。そのような教育プログラムを実践したうえで、本稿は学びの過程の状況を明ら

かにし、学生の能動的学習意欲を向上させる教育プログラムとしての意義を示すことを目指したいと考える。

最終的には、アクティブラーニングの教育活動の成果として、学生の能動的学習意欲を向上させることはできるのか、またホスピタリティ業界で仲間と共に自己成長し続ける人材育成に資するののかについて考察したいと考える。

## 2. アクティブラーニング（AL）とは何か

### 1) AL への注目とその課題

米国では、能動的学習としてアクティブラーニング（以下、先行研究の引用を除き AL と表記する）は古くから教育現場で採用されてきた。たとえば企業見学ツアーや実践的研究活動などがそれである（John W. Thomas, Ph. D March, 2000）。大学における AL は、教員の講義設計能力が求められ、最も教育スキルを改善できる教育法でもあるとされている（Bonwell, Charles C.; Eison, James A. 1991）。一方、学生にとっては単に読み書き量が増えるだけでなく、課題を達成することを目指し、お互い関わり合いながら学ぶこととなるため、そこに教育的意義があるとされる。米国では先進的な E-learning 講義での AL の取り組みが学生の学ぶ意欲を向上させる成果も近年になって示されている（Alex Koohang, Joanna Paliszkievicz; 2013）<sup>i</sup>。これによると AL の E-learning 講義では4つのエレメントが必要だと論じている。それは①教員が実社会の事例を示す、②学生自らが調査や調べ物をする、③基礎的思考力を養う、④教員が学生の学習をサポートするなどである。学生の自ら学ぶ力を育むとされる AL には広い学問領域で教育効果を示すことが期待される。

では、昨今なぜ日本でこの教育法に注目が集まっているのだろうか。ひとつの理由として中央教育審議会の答申が影響を及ぼしていると考えられる。中央教育審議会答申（2012）<sup>ii</sup>によると、AL とは「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とされている。教育手法については「発見学習、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。グループディスカッション、グループワーク等も有効な方法である。」とされている。

更に、現代社会では生産年齢人口の減少やグローバル化の発展によって、個々人の多様性が原動力となり、新たな価値を生み出す創造性と協同性を併せ持った人材の育成が求められる。大学に対してもグローバル社会に通用する人材の育成が望まれている。他にも AL をファカルティデベロップメント（FD）の観点から重要視する意見もある（清水、橋本；2013）<sup>iii</sup>。このグローバル人材育成を目指すための AL を実践するためには、単に学生が楽しく学ぶ講義設計という目的に限定せず、批判的思考力の育成も重要な視点となるだろう。個人が生涯発達し続け、直面する問題を解決したり、意思決定を積み重ねたりするためには批判的思考力も欠かすことが出来ず、これは市民リテラシーを獲得することにも繋がる。市民リテラシーの獲得には、全国の大学が取り組む AL の事例のように地域の課題解決学習もまた重要な教育プログラムとして確立されていくであろう（河合塾；2011）<sup>iv</sup>。

しかし、いかに大学の教員が努力と工夫を重ねたとしても、我が国の大学生の学習時間は諸外国に比べて短く、予習復習などの主体的な学修時間を自ら確保する学生は少なく、学びに対する動機づけの問題が大きい（両角；2013.P105）<sup>v</sup>。

ではいかにして学習意欲を刺激し向上させる講義は成り立つのか。溝上 (2014)<sup>vi</sup>は「能動的な学習には、書く、話す、発表するなどの活動への関与とそこで生じる認知プロセスの外化を伴う」とする (P7)。単に書く、話す、発表する機会を与えているに過ぎない講義でも、その一つひとつのプロセスで学生が仲間と共に学びあうことを通して、柔軟さと強さ、自分の力を信じる力を身に付けることができるという。対話中心の講義の意義は安永 (2010)<sup>vii</sup>も提唱している。更に、活動性の高い授業づくりのためには学生が安心して学ぶことのできる風土が必要であり、教員は学生と話し合い守るべきルールを決め、指導を徹底することが必要である。教師の責任は、「学生同士の協力を引き出し、変化と成長を促す課題づくりである。課題は安易なものでも困難すぎるものでもなく、学生が協力しても達成できるかどうか判断に苦しむ程度の困難さを意識したものが良い。」とされる (溝上 2014 pp35-35)。

## 2) AL は表現力・討論力・問題発見解決力に効果あり

AL の設計方法を考えるとき、主体的な学びの場の形成を実現させることは必要要件となり、この実現には学びの主体者にワクワクしながら知を創りだしてもらうことが鍵となる (中原、上田；2012)。能動的な学習を促す動機づけには、参加、協同、成就という三つの講義設計のためのキーワードがある。学生が適切に動機づけられるのは競争ではなく協同である (杉江、関田、安永、三宅；2009, p13)<sup>viii</sup>。特に話し合い学習法では、学生は学ぶ楽しさや喜びを知ることができ、新しい自分に出会え、仲間の変化と自分の変化に驚く学びの世界を得る (前述 p140)。話し合い学習法はディスカッションともよばれ、教員に必要な努めは、学生が発言しやすい雰囲気を作り、学生が頭の中で言葉を考える間は辛抱強く待ち、学生の言いたいことの真意や言い残しについて注意を向けることである。無論、急いで結論づけてはならない (中井；2015)<sup>ix</sup>。

永田、林 (2016) は、アクティブラーニングとは学生の能動的な学修活動を導入した教育法の総称であり、体験学習、課題解決型学習、グループディスカッション、協同学習など多岐にわたり、多岐にわたるが故にまだ概念や手法は厳密には定義されていないと指摘する (永田、林；2016)<sup>x</sup>。それゆえ、移りゆく時代背景と共に実践的な取り組みを通して、現代に適した概念を捉える試みを繰り返すしかない。この取り組みとしてとして、東京大学の実践研究に注目したい。東京大学は、コミュニケーションに特化したアクティブラーニング型の英語教育プログラムを実施し、発見型学習法を育むことを目指した。同プログラムの成果としては、学生同士の自主的なピア学習活動が生まれたとする。実践で使用したアクティブラーニング教室では年間 200 の授業が実施され、履修生 360 名の自己評価アンケートによると、自分の知識や考えを表現する力、他者と討論する力、問題を発見し解決する力に関する項目について、いずれも学部全体の平均値を大きく上回る結果が得られている。しかし大学にとってはアクティブラーニングそのものが目的ではなく、学生が能動的に授業に参加し主体的な学びの姿勢を育むことが本来の目的であるはずである (永田、林；2016, p171)。よって実践したアクティブラーニングの成果を測るためには、期待される成果と学習の一致具合を示す根拠資料を体系的に収集、分析、解釈した上で判断する必要がある。結果を用いて学生の学習に対する理解を深め、学習改善に活かすことが欠かせない。大学での経験がバラバ



ラの授業科目や、つながりのない活動をただ寄せ集めたものではなく、明確な目的のもと各授業科目やクラス外での体験が互いの効果を高めあい、学習の基礎力を築くような一貫性のあるものでなければならない。これによって学生達はより多くを学ぶことができるのである (Suskie<sup>xi</sup>斎藤訳; 2015)<sup>xii</sup>。本稿はアクティブラーニングの学習成果の評価を考察するため、カークパトリックによる学習成果の4段階評価に依拠し、アンケート質問項目を作成した (Kirkpatrick; 1979)<sup>xiii</sup>。4段階とは次の通りである。

- ①. 反応: 学習に対する学生の満足度
- ②. 学習: 学習経験の結果として学生が何を学んだか
- ③. 変容: 大学で学んだことを、就職先やアルバイトを含む就業先でいかに活かしているか
- ④. 結果: 学生が自ら立てた目標を達成する時に、学んだことがどのように役立っているか

なお、本稿で扱ったケースの講義履修生は大学2年生であったため、「変容」についてはアルバイト先や日常の学生生活の中でいかに生かしているのかという質問を用いて確認を行った。以上の先行研究の知見を参考に講義を設計することとした。加えて、Bonwell, Charles C.; Eison, James A. (1991)<sup>xiv</sup>らの提言に依拠し、振り返りの時間を組み込み、更にグループワーク 20-30 分おきに学生が記録を書く短い時間を提供するよう講義時間を設計した。

### 3. リサーチクエスチョン

本研究のリサーチクエスチョンとして次の6点を立て、実際の講義を通して考察を行った。

- ①先行研究の示唆を援用した講義設計によるアクティブラーニングは学生の能動的学習意欲を高めるのか。
- ②毎回の講義冒頭で2人1組のペアを作り、前回の講義の振り返りをALとして行うことで、更に講義内容の理解度は深まり、学習意欲の真意を確認する態度として復習をするようになるのか。
- ③グループ発表を聴きながら学習内容をまとめて記述することによって、書く力や集中して聴く力は伸びるのか。
- ④学んだことをグループで協議し、知識を整理し、人前で発表するという一連のALを通して、科目の専門知識に加えて、将来ホスピタリティ産業で必要となるコミュニケーション力やチームワーク、協同に関する資質が身に付いたという実感を学生は抱くのか。
- ⑤学生同士で議論することで新たな知識を得ることの楽しさを実感し、科目内容を更に深く広く学びたいという動機が向上するのか。向上にはどのような学習への認識の違いが背景に起こるのか。
- ⑥日常生活において学んだことを実践し、更に自分なりの学びを得るのか。どこでどのように実践する機会を創ろうとするのか。

### 4. ビジネスマナー講義の具体的内容

#### 1) 講義の全体概要

講義の実施内容について述べる。ビジネスマナーの科目設定はⅠとⅡという科目設定に

なっており、Ⅰは主に1年生が履修する。Ⅰでは、ビジネスマナーの基礎づくりとして日常生活におけるマナーからを学んでいく。主に大学の講義の受け方や生活態度、時間管理、目上の方への言葉遣い、電車や乗り物のマナー、携帯電話使用のマナーなど生活におけるマナーの要素を学び、次に言葉遣いやコミュニケーションの基礎、整理整頓、身だしなみを含むビジネスマナーの基礎を学ぶ。

ビジネスマナーⅡでは、実際に社会で働くことになった際に基本的能力として備えておきたい内容を学ぶ。主な内容は、社会人としての倫理観、タイムスケジュール、情報整理、電話の受け方とかけ方、敬語、ビジネス文章の作成、報告連絡相談、クレーム対応、会議の種類、組織の役割、手紙のマナー、冠婚葬祭のマナーなどである。ビジネスマナーⅠで学んだこととの繋がりがスムーズに理解できるよう講義内容は設計されている。講義のシラバスについては、熊本学園大学ホームページから検索できるため、参照されたい。講義の進め方は次のとおりである。尚、本稿がケースとして扱うのは2016年前期のビジネスマナー講義であり、履修学生は80名である。

#### 【講義の進め方】

①教員は、ビジネスマナーを学ぶ意義とビジネスマナーの概要について座学指導を行う。

初回オリエンテーションでは、アクティブラーニングを導入する狙いについて説明する。この時点では教員が講義を若干リードするが、一方的に話すのではなく学生達へ問いかけながら対話式で進める。学生主体で学ぶことはシラバスに記載しているが、自分たちが講義終了後にどのような資質を身に着けることができるのかを具体化できるよう支援する。この間、教員は全履修生の中から特にモチベーションの高い学生や低い学生をモニタリングする。

②6人の班をつくる。毎週、同じ班メンバーで机に着席する。教室では友人同士で着席している場合が多いため、2-3人に分けシャッフルする。このことで親しい友人だけのグループをできるかぎり作らないようにする。

③班ごとにリーダーを決める。リーダーは毎回の講義の流れを班員に伝言する役割を担う。なお班員にはリーダーを支えるよう促す。

④テキストの章ごとの担当を決める。くじ引き。各班のリーダーに模造紙1枚とマジック3本（黒赤青）を配布する。

（例）1班：2章の電話の受け方のマナー

2班：5章の〇〇

...

⑤各班は3週間かけて発表する内容を決め、模造紙1枚に要点をまとめる（下書き）。作業期間中は、教員が教室内を巡回し各班からの質問に答えていく。ここで学生はマナーに関して興味を抱き始めるため、教科書に載っていない情報を知りたいと希望した場合は図書館の利用を促す。この時点で重要なことは、学生がマナーそのものに興味を持つことや個別のマナーの意味を理解することである。

- ⑥模擬発表を行う。各班から代表2名が模造紙を持ち隣の班に行き、発表をする。教員は右回転か左回転を指示する。発表後、発表を聴いていた隣の班の人は質問を投げかける。質問は2名のうち発表した人ではない人がメモする。発表者は質問内容を答えずに持ち帰る。班に戻り、再度質問内容について調べる。模造紙の下書きの内容を修正する。
- ⑦模造紙の完成を目指した作業をする。
- ⑧1日3班を目安にして発表を行う。
- ⑨発表期間終了後、学生は講義全般を通して自分の学ぶ意欲の変化、他の科目に対する受講態度の変化、ビジネスマナーの知識獲得について振り返るレポートを作成する。

## 2) 発表時間に関する講義の進め方

次に発表時間内の進め方について説明する。講義設計は、溝上（2014）を参照とし、書く、話す、発表するという3つの学習行動を組み込む。尚、教員は各章ごとの要点を記入するプリントを用意し配布する。学生は発表を聴きながらプリントに要点を記入していく。このプリントは最終日に回収し、成績評価に反映させる。尚、学生によっては、発表を聴いただけでは情報が足りないと感じる者もいるため、教科書を使った復習を行い、自分なりにプリントに記入してよいこととする。

- ①講義開始：各自で前回の講義内容を振り返る（2分間）。

1人につき2分間で前回の講義内容をまとめて説明しあう。時間は教員が測る。

- ②班ごとの発表

- ③班のリーダーは、各班の発表終了時点で質問がないかを全学生に対して尋ねる。質問が出にくい場合はひとつ前に発表した班が質問または感想を述べることをルールとする。

- ④教員は発表内容について補足指導を行う。学生がメモを取る時間に配慮しながら重要な点は繰り返して説明する。ビジネスマナーの場合は学生が社会人経験を有せずマナーの理解が難しい場合がある。たとえば報告連絡相談などは、上司との関係性がイメージできないと理解しづらい。そこで教員は具体的なケースを用いて学生が理解しやすいようサポートする。

- ⑤学生は、その日に新たに学んだこと、新たに得た気づきについて感想を書き提出する。

- ⑥教員は次回の発表班の確認をする。一人でも講義を欠席すると班員に迷惑をかけることを理解してもらうことを目指す。

## 3) 教員のファシリテート方法

教員の指導上、配慮を要する点がいくつか明らかになった。学生はALに慣れてくると、自分の意見を皆の前で積極的に述べるようになる。しかし、挙手をして自分の意見を述べることは非常に勇気がいる。教員はこの勇気を傷つけてはいけない。学生は自分の意見を否定されたり間違っていると指摘されたりすれば、二度と発言をしなくなる。よって、いかなる意見に対しても講義内容に関連性を見出し、教員が発言内容の価値を皆の前で評価することが必要になる。教員は学生の発言に集中する必要がある。言葉足らずの学生の意図を汲み取り、学生の意見が講義の発展に貢献したという実感を学生に持ってもらえるように配慮する必要がある。その為、発言した学生には必ずその勇気と発言した行動力を評価する言葉をか

けることも忘れてはならない。これまで殆ど自ら発言をしたことのない学生が発言した場合、特にこの配慮は欠かせない。本稿がケースとしたビジネスマナーの講義では、教員は全ての学生の発言に対し、いかなる意見であっても受け入れ、評価をする姿勢を貫いた。ビジネスマナーは一見決まり事があり、それは絶対視されがちであるが、学生が他者を思いやりながら考えたマナーは既存のマナーにはない新たなマナーの発見にさえなることがある。どのようなマナーが心地良いかは人によって異なるため、その時々によって創意工夫が求められる。マナーの決まりに拘ったばかりに相手に不快な思いをさせることもある。これではホスピタリティの真髄を欠くことになりかねない。よって、教員である筆者はマニュアルやルールに囚われたマナーではなく、学生個々人が自分で考えて最も良いと思うマナーを実践することの大切さを学生と共有した。

#### 4. アクティブラーニングによる学生の学び

##### 1) アンケート（自由記述）の整理

AL 講義最終日にはアンケートを実施し、学生の意見を聴収した。極力、学生の生の声を表出することを目指し、選択項目を立てるのではなく、自由記述をしてもらい、その上で同じ表現が用いられたものを集計し、ラベルを作成した。学生に問いかけた内容は表札にした。問いに対し、得た回答のうち類似するものを集計し、ラベルの項目を立てた。表札の形成過程は、表札を設定し、ラベル化し、派生した態度や思考を類似する内容で集めた。実施したアンケートから回収したデータはアクティブラーニングの研究に使用する旨は講義中に説明し、学生からの承諾を得た。

（表札 A）振り返りによってあなたの学習にはどのような変化がありましたか。

ラベル：記憶が定着しやすかった (10)、復習になった (8)、前講義とのつながりが理解しやすかった (6)、理解度が深まった (4)、興味を持った (3)、ペアで振り返るから理解しやすかった (3)、ペアで振り返るから学びが広がった (2)、1 分間でまとめる力がついた (3)

毎週の講義の冒頭では、一人 1 分間程度（ペアで交代）の振り返り時間を設けた。振り返りが学生の学ぶ意欲にいかに関与したかを探るため表札 A を立てた。これを形成するラベルは大きく 2 分類できた。ひとつには学生は、前講義とのつながりが理解でき、これによって講義内容に対する興味が深まった、講義の復習ができたという内容であった。教員は学生に対し、講義の復習をするように指導するが実行する学生は少ない。なかなか一人では復習ができない学生も、学生同士で振り返ることで、徐々に復習する意義や意味を実感したと思われる。個人のアンケートの記述欄に「他の講義でも復習をするようになりました」というコメントがあった。もうひとつは記憶に関するものである。1 週間もすると前回の講義内容を忘れがちだが、相手の学生に説明することで記憶が思い出されたと考えられる。このラベルは、理解度が深まる、学びが広がる、まとめる力が付くに派生した。このことから振り返り時間は、学生の理解度を高め、学んだことの記憶定着に有効であると考察される。



(表札 B) 講義を通して自信がついたこと

ラベル：マナースキル (20)、発言力 (7)、敬語や電話対応 (5)、文書作成 (3)、 協同 (2)、傾聴力 (1)
---

教科書や図書館から借りた書籍を基に与えられたマナー領域についてグループで調べる過程で協同作業を行った学生たちは、自分たち自身でマナーを学びとったという実感を得たと話した。あるグループは、教科書に書かれている労働法の簡易なメモを読み、自ら労働法について調べ、男女雇用機会均等法など高度な領域について調べ発表した。ALを通して新たな知識獲得にアプローチしていた。プレゼンが終了したグループは、発表したグループへの質問をするという役割が与えられた為、講義中には発言する機会が豊富にあり、学生は徐々に発言力を付けていった。また、敬語や電話対応は学生が相互に実践しあった。

(表札 C) マナーを学んだことで新たに不安に思うことにはどのように対処しますか。

ラベル：教科書で自習する (19)、マナーを使う (17)、先輩や先生や目上の人に聞く (6)
---

マナーに関する知識を得て、自分の日頃の行動や対人マナーについて課題が明確になった学生達は、それを実践できるのかという不安を抱いた。しかし、不安ながらも引き続き能動的に学ぶことや目上の人に教えてもらうという積極的な行動をイメージしていた。

(表札 D) マナーに対する印象は講義前後でどのように変化しましたか。

ラベル①：意義
失礼のないようにすべき堅苦しいもの→相手のためのもの (3)
難しい→できるとすばらしい (3)
必要→必須 (1)
マナーは決まりごと→適切に行うもの (1)
マナーとホスピタリティは別物→ホスピタリティはマナーの中から生まれる (1)
ラベル②：当事者意識の醸成
マナーは一般常識→自分の武器 (1)
無意識→意識する (3)
ビジネスの場のこと、自分に関係ない→生活に必要 (7)
人の為→自分の為 (1)
自然と身に付く→知識獲得と練習 (3)
補足：礼儀的行動→変化なし (1)
※記入学生は、ビジネスマナーⅠで基礎を学び、Ⅱで対応力を学んだと記述していた。 未記入者 10 名。

アクティブラーニング後に学生のマナーに対する印象変化についても確認した。マナーを学ぶ意義を深めたと思う内容をラベル①とし、マナーを学ぶことに高い当事者意識を理解したと思われるものをラベル②として分類した。ラベル①によると、アクティブラーニングを通して堅苦しいマナーのイメージは相手を思いやる気持ち、あるいは実際にできるとすばらしいという実感につながったことが認められた。

また、ビジネスマナーは自分には直接関係のないビジネス社会のことで、仮に実践するとしてもそれは人の為であり、特に学ばずとも自然に身に付くという考えは多くの学生の中で考えが変化した。マナーとは自分の為に行い、自ら知識を獲得し日常的に実践してはじめて身に付くものであり日頃からマナーを意識しておくことが大切であるとされた。このことからマナーが他人事から自分事へ転換されたと考えられる。

## 2) 学習に対する学生の満足度について

本講義の必要性の度合いについては「必要だと思う」を選択した者が 100%（無回答なし）だった。その理由は、以下のとおりである。

＜表 1＞ 学習に対する学生の満足度について（N:21）

項 目	人数
全学生が学ぶべきだ	4
ホスピタリティーを提供するにはマナーは必須	3
ビジネスマナーⅠだけでは不十分、ビジネスマナーⅡでたくさん学ぶことができた	3
社会に出る前の基礎力	3
勉強意欲が高まる	2
働くうえで必要な知識を得るため	2
接客と日常生活両方に役立つ	1
気配りのある人になれる	1
勘違いしてマナーを使っている ことを改められる	1
マナーを深く考えることができる	1
合 計	21

大学の全学生が学ぶべきだと回答した者もいた。この学生達は、あらゆる学科の学生にとってマナーが必要であると認識したと語った。尚、対象学生はホスピタリティ学科の学生だったことから、高度な接客技術を学ぶことも多く、その基礎としてビジネスマナーが不可欠だと実感しているようだった。

（表札）他の科目に対するモチベーションが上がった人の理由

ラベル①：精神的な側面でモチベーションが上がった
自主性の大切さを知った（5）
自信がついた（3）
常識ある大人になりたい（2）
新しい知識を吸収でき楽しい（2）
努力点が分かったので自分の強みを見つけない（1）
価値観が広がった（1）
学生同士で課題に取り組んだ（1）

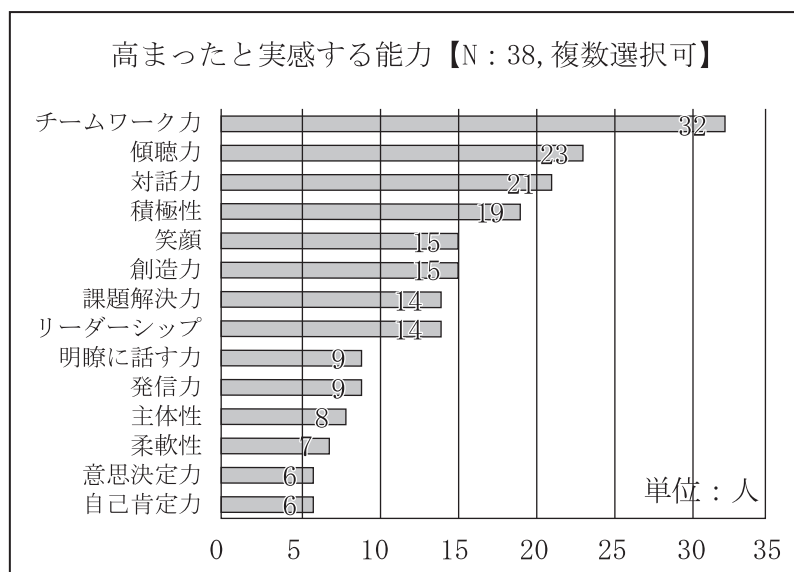
ALによって自分の意見を認められ、発言する経験を重ねた結果、主体的に講義内容について自分で考えるようになったという意見が目立った。更に学ぶ楽しさに目覚めた学生もいた。本稿で扱った講義は、1グループの構成人数を5または6人とした。そのため、90分間一度も自分の意見を述べないという学生はいなかった。何かしら意見を述べながら課題に取り組むことで、あるいはグループ貢献度の低い学生の態度を見て、いかに自主性が重要か身を持って感じたという学生が多かった。

ALを通じた学習経験が学生の主体性の形成につながったと考えられる。また、単に大学で知識を得るという目先の目標に限定せず、常識のある大人になりたいなど、将来へのビジョンを持つ学生も現れた。大学生活において何らかのビジョンやロールモデルを有することは学ぶ意欲向上の支えになることが期待できる。

ラベル②：学習の側面（学習の本質理解など）
発言機会が増えてやる気になった（4）
それぞれの講義の意義が分かった（4）
他の講義の理解度が上がった（2）
他の講義でも復習をするようになった、問題の本質を考えるようになった

ラベル②は、学習の側面において形成されたことである。発言する機会が増えたことによってやる気になり、他の講義もしっかりと聴くようになったことで学修の理解力が高まったという内容であった。

< グラフ 1> 高まったと実感する能力 (N : 38) 複数選択可



グラフ 1 によると、84% の学生はチームワークが高まったと認識した。続いて、傾聴・対話といった AL で必要な能力が高まったとする学生が多かった。自ら発信することに加えて柔軟に他の学生の意見を受け入れることができるようになったと答えた学生もいた。また、約半数の学生が与えられた課題に取り組む過程で創造力や課題解決力が養われたと実感したと答えた。

< 表 2> 講義を受けるようになってから新たに挑戦したこと (N:39)

項 目	選択人数 (%)
マナー実践	21 (54)
言葉かけ	8 (21)
傾聴	2 (5)
資格取得 (秘書検定、サービス接客検定)	2 (5)
他の講義の復習	1 (2)
無回答	5 (13)
合 計	39 (100)



表2のうち、マナー実践を選択した学生の詳細は、「目上の人へきちんとした敬語を使う」、「先生のメールをきちんと返す」、「アルバイト先でクレーム対応を実践した」、「自ら挨拶をする」、「すぐに人に頼らずまずは自分で試みる」、「電話対応でマナー実践」、「接客対応」、「積極的に挨拶をして席を譲るようになった」であった。

言葉かけを選択した学生の詳細は「アルバイト先でお客さんに声をかけるようになり、高齢者にも敬語を使っている」、「意見を提案するようになった」、「人とコミュニケーションをとるようになった」、「自ら挨拶するようになった」、「笑顔で挨拶するようになったら笑顔が返ってくるようになった」であった。

マナーを学んだことを通して、日常生活のマナーや成人としての振る舞い、対人コミュニケーションの領域にも成長の兆しがみられた。

<表3> 講義内容を更に深く学びたいと思うか (N:38)

選択項目	人 (%)
大いに思う	29 (76)
まあ思う	7 (18)
あまり思わない	0
思わない	0
未記入	2 (5)
合 計	38 (100)

教員は、各グループが発表した直後に平均15分間で更に詳しく解説を加えた。解説を行うにあたっては、前述の先行研究 AlexKoohang, Joanna Paliszkiewicz (2013) を参照にし、マナーの背景、根拠、意義、ケースを取り入れた。発表学生は勿論のこと、他の学生も発表の直後の短時間ということもあり非常に集中して教員の解説を傾聴した。事前に配布した項目ごとに記入する用紙のスペースが不足するほどメモを取る学生もいた。教員が90分話す講義よりもグループの発表後に教員が説明するという流れの方が講義にメリハリが生まれ、学生の集中力が高まる様子が確認できた。大学の講義は16回で終了するため、マナー全般を習得するには限界がある。そのため、学生自らが更に学びを継続することが必要になる。そこで、更に学びたいという意欲を持つに至ったかを確認した。結果、81%の学生が「おおいに思う」を選択した。「まあ思う」を選択した学生を合わせると全学生が更に学びたいという意思を持っていた。このことは、大学教育の発展という視点からも重要な学習態度の転換を齎す結果と考察される。

<表 4> 自分が成長したと実感する点 (N:37)

大項目	小項目	人数
発言力 (7)	自ら発言できるようになった	3
	緊張せずに発言できるようになった	2
	自分の考えを周囲に伝える力がついた	1
	明るい声で話すようになった	1
自信 (6)	知識が増えて自信をもって対応できるようになった	5
	接客に心の余裕がもてるようになった	1
実務力 (4)	電話対応やクレーム対応をバイト先で実践した	4
積極性 (4)	やってみたかったことに挑戦した	1
	自分は間違っているという諦めから積極的参加姿勢へ変わった	1
	やる気がみなぎってきた	1
	積極的になりたいと思う	1
対人能力 (4)	日頃から敬語を意識し、年上への接し方に気を付けるようになった	2
	グループのまとめ役をしたのでリーダーシップが身に付いた	1
	年上に接する態度が変わった	1
知識増 (4)	社会人になって役立つことを学んだ	2
	ビジネスマナー知識がついて成長した	1
	具体的な行動がわかった	1
学習意欲 (3)	学習意欲が上がった、マナーを勉強しようと思った	2
	分からないことを放置せず自分で調べるようになった	1
傾聴力 (3)	人の話を聴く力が身に付いた	3
自己の客観視(2)	マナーを知り自分の未熟さを実感できた	1
	自分の行動を客観的にみるようになった	1
合 計		37

## 5. 学生による講義への評価

15回の講義終了後、全履修学生に対し、本講義の評価を自由に記述してもらった結果、以下ようになった。

＜表5＞ アクティブラーニングで学ぶビジネスマナー講義の評価点；自由記述（N:36）

大項目	小項目	選択者数
具体的で 興味深い（18）	先生の実社会での体験談が分かりやすかった、納得できた	9
	先生のおもしろい、あきない	6
	専門的な内容を先生が分かりやすく説明してくれた（学生目線）	3
熱意、笑顔（8）	先生自身が笑顔で楽しそうに講義をしてくれた熱意を感じた	4
	先生の厳しくも熱意があり、自分もやる気になった	2
	一人ひとりの考えを聴いてくれた	2
学生相互 交流（8）	学生主体の講義がいい、講義が楽しいと感じた	2
	チームで学ぶと分かりやすかった、理解が深まった	2
	学生のプレゼンのクオリティが回を重ねるごとに上がりすごかった、自分もプレゼンが上手になりたいと思った	2
	学科内でも日頃話さない人と交流できた	2
教科書（2）	教科書をしっかり使った為、買ったかいがあった	2
	合 計	36

この結果から、本稿が検証したアクティブラーニングで学ぶビジネスマナー講義では、単に学生にグループワークを課すのみではなく、教員の専門用語の解説や実体験紹介によって学生の理解を深める支援を行う必要性や、教員自身の指導へのモチベーションとして熱意や笑顔も学生にとっての講義への満足度を高めるポイントになっていたことが明らかになった。特に、ビジネス用語については、学生に就業経験が十分ではないため丁寧な説明を加える必要があり、ALであっても教員の専門用語の解説などは欠かせないことが示された。また、日頃は、挙手や人前で発言をしない学生や低学年の学生にとっては発言することに大きなプレッシャーを感じる。そのため、教員がすべての学生のあらゆる発言をきちんと聴くという姿勢を見せることで、教室内に発言しやすい雰囲気をつくることができたと思われる。更に、班活動では教科書の章を担当割りし、予習復習でも教科書のページを指定したこともあり、講義に持参していない学生は0.5%程度であった。それも時々忘れたという状況で購入していない学生はいなかった。ほぼ全員が毎週テキストを持参しラインを引いたり、班員同士で教科書の部分を指さしたりといった様子が見られ、教科書を十分に活用することができた。以上のことを整理すると次のとおりである。

＜図 1＞ アクティブラーニングの高評価に必要な構成要素

＜教員態度＞ ・経験談・熱意・笑顔・厳しさ・傾聴姿勢	＜学生態度＞ ・やる気・班議論・発言して自信をつける
＜教科書＞ ・よく使う・復習や課題に使う ・学生同士で読みあう	＜学びへの意欲＞ ・楽しい・学生主体・学生同士議論で理解しやすい

## 6. 考察と今後の課題

本稿は、アクティブラーニングを軸とした社会人基礎力養成のためのビジネスマナー講義を実践し、アクティブラーニングが大学生の能動的学習意欲に及ぼす影響について追及を試みた。

その結果、得られた示唆を次にまとめたい。まず、講義冒頭に学生2人1組となり、前週の講義を振り返る時間を設けたことは、その後に続く講義内容の理解を深め、また日々の学習の連続性を刺激し、復習促進に貢献することが一部の学生に認められた。

また、学生の態度を観察したところ、課題解決に取り組む間の相互交流を楽しみ、自然と立ち上がり、意見を出し合いながら作業する様子が確認できた。能動的学習態度の形成と同時に学生の発言も徐々に積極的になっていった。同じグループの学生から発言や行動を認められ、自信をつけた学生は新たな知識獲得に挑戦した。学生自らが問題意識を持ち、教科書や教員が提供する知識以上に知識を獲得しようと努めた。これは本講義を担当した筆者にとっては想定外のできごとであり、アクティブラーニングの設計上、このような小さな学習動機となる機会を講義設計にいかに組み込むのかが重要であるとの気づきを得た。

アクティブラーニングや実践的な学習は学生に自信を与え、学ぶ意欲を向上させたが、一方で学生の中には新たな知識を得たからこそ不安感を覚える者も少なくなかった。学生はマナーを学び、自分でも深く学ぶ意欲を持ったと同時に、これまで自分の日常生活のマナーがいかに不十分であったか、または学んだマナーが身に付き実践できるのかについて不安を抱いた。この点は先行研究では殆ど見られなかった視点である。

しかし、本講義を履修した学生は不安がってばかりいた訳ではない。講義終了後には自ら教科書で学習したり、先生や目上の方に尋ねたり、アルバイト先や生活でマナーを使って習得していくという意欲を示した。目上の人や先生にマナーを尋ねるということは、ALを通して人と学びあうことの価値を認識したからこそその態度変容ではないだろうか。マナーに関して、深く知ることと実践できることの意義を理解したことによって、前向きな学習態度を育んだ可能性が高いことから、単に知識を学んだだけではなく、ALを通して実践することの意義を実感した学生の態度変容、意識変容がおきたと考えられる。このことは、「講義を受けるようになってから新たに挑戦したこと」という質問の回答にも同様のことが見て取れたことから伺い知ることができる。日常的でマナーを実践するようになったという回答の中には、「人とすれ違ったときに挨拶をするようになった」、「メールをすぐに返信するようになった」との記述があり、対人面におけるマナーを心がけるようになったとした。



また、講義終了後のアンケートでは「ホスピタリティはマナーの中から生まれる」という記述があり、マナーとホスピタリティの関連性を独自に理解する学生もいた。特に「マナーは自分には関係ない」という考え方から「自分にとって大切な領域である」という考え方の変化に注目したい。「これは学生にマナーを他人事から自分事へ捉えるようになり、日常的にマナーを意識するようになったことを示していると考察される。」

大学の講義としてのマナー科目の必要性については、「全学生が学び大学全体のマナーや品格が向上することを望む」という意見が複数件挙げられた。筆者は長年、就職指導を行ってきた経験を有するが、実際に就職面接の直前にマナーを身に付けて面接を乗り切ろうとする学生は非常に多い。しかし面接官は面接会場に入る前の挨拶や書類の受け渡しや学生同士の会話にも注目している。付け焼刃のめっきははがれる。大学のキャリアセンターの職員が個別の資質を向上させる個人指導を短期間で全学生に徹底させることは非常に困難である。

社会人になる準備としての内面的成長には日々の鍛錬が欠かせず、それは毎日の講義の積み重ねによって土台が形成されるものである。本稿によると学生は、講義中に学生同士で議論し、自分の意見を述べ、更に自分の意見が他者から認められることによって学ぶ意欲を形成していった。本講義では、チームを形成し、議論し、プレゼンを行い、他チームへ質問をする、という過程が組み込まれていた。その為、学生は徐々に講義の次のステップを想像できるようになり、チームの一員として貢献するように努め、傾聴姿勢、対話力、笑顔を自然と身に付けていった。いずれも教員が口頭で重要であると伝えるだけでは身に付けるのが難しいスキルばかりである。特に笑顔に関しては、作り笑顔を繰り返し練習したとしても心から湧き出る仲間への笑顔に勝るものはなく、ホスピタリティの神髄ともいえる笑顔を体得できたALはホスピタリティマネジメント学科の教育プログラムとしても価値を示したと言えるだろう。

また、ホスピタリティ業界で活躍する、特に将来リーダーとなるには、仕事の先を読み行動するという「気働き」が重要な資質となる。昨今、ホスピタリティ産業ではめまぐるしく接客対象者が入れ替わるため、自らお客様へ働きかけるといった気働きが必要になる。本講義は、回を重ねるごとに学生のなかから「先生、今日は発表ですよ。模造紙配っておきますね」と講義開始前に教員に話しかけ、気働きをする者が増えていったこともまた、座学ではなかなか育むことのできない能動的態度であり、重要な社会人基礎スキルである。

最終的に学生が特に自己成長を実感したのは「発言力」と「自信」についてであった。これは、発言を繰り返すことによって発言することに慣れていったとも思われるが、周囲の学生や教員が自分の意見を認めてくれることで、自ら発言することを楽しく感じ、それによって自信を付けたと話す者もいた。特に男子学生の場合は、AL開始当初の発言回数は少なかったが徐々に発言回数は増え、グループ作業に取り組み、自らマジックで字を書いたり、司会進行をしたりといった態度変容が見られた。大学の講義で積極的に学ぶ態度を表すことは恥ずかしいという男子学生にとってもALであれば回数を重ねるごとに場の雰囲気が積極的な者を認めるムードで包まれ、自分の意見や能動的態度を表現しやすくなるのかもしれない。

以上のことから、中央教育審議会の答申に当てはめると、社会人基礎力の中でも必須要件である対人能力やビジネスマナーについてALを軸に学ぶことは、能動的学習意欲向上など

の多くの教育的効果をあげることが分かった。

更に、本講義最終日に実施したアンケートの結果からは、学生が抱く学習に対する満足度は高く、マナーの本質的意義を自分なりに理解していることが認められた。大学での学びを社会で実践し、再度大学での学びの場で疑問に向き合うという一連の流れは、知を通じた社会と学びの場との往復を果たした。学生は、アルバイトや学生生活においてマナーを実践し、更に深く学び実践できるまでになりたいという学習意欲を示した。このことから本稿の取り組みは、アクティブラーニングが学生の能動的学習意欲形成に資するという一定の成果を示したと考える。

無論、学生が能動的かつ自律的に学ぶ教育環境は、わずか1科目の取り組みで完成する類のものではない。むしろ学生が大学を卒業し、社会で長い人生を生きていくうえで生涯学び続ける姿勢を形成することが重要である。そのためには学生が学ぶことの意義を認識し、学んだ領域に魅力を感じ、大学4年間を通じた学びの連続性を途絶えさせないことが重要な課題である。

大学全体の課題として検討するのであれば、講義ごとに学生の学ぶ意欲にバラつきがあっては真の意味での学ぶ環境は整備されない。多くの大学の教員が気にすることであろうが、私も実感するのは、座学の講義中に学生の心がここにあらずという状態である。手元の携帯が気になり、つい講義中に携帯を操作しはじめてしまう。体は机の前に座っているが、思考と心は携帯の先に集中している。まして100名以上の講義において、全学生の携帯を見たいという欲望を一人の教員が抑えることは難しい。

本稿は、ALを通して、学生の能動的学習意欲を向上させることに挑み、一部の学生については他の科目でも予習復習をしたり教員の話にこれまで以上に集中したりするようになったという肯定的結果を得た。しかし、全ての教員にとってALがベストな指導法であるということを主張しているのではない。考察結果は科目内容、大学の規模や偏差値、男女比率の影響を受けるものであることも承知している。座学でないと指導領域をカバーできない履修生の数をもつ科目では難しい。

しかし、講義で学んだ内容を他者と対話することによって、更に深く理解し、異なる視点から精査するという学習習慣は、将来学生が社会人となっても一助となる習慣だろう。学び続ける姿勢は、ことの本質を理解する文脈を捉えることになり、これから益々複雑高度化する社会を生き抜くためにも必要となる能力である。

勿論、講義内で学びとることには限界もある。結局は、本人の学びへのハングリー精神や興味から生まれる主体性が重要である。躓きながら理想を崩しながらも未来への希望を追い求め、迷いながら歩みを進めていくことが学びへの原動力となるだろう。

大学教育におけるALの有用性にはこの点をさらに追求する必要がある。それは学んだことを実社会で活用してみるという挑戦に注目した研究などである。今後の課題としてインターンシップや就職後の継続的調査でALでの学習内容の実践との融合について考察していく必要性を認識している。今後益々注目されるであろうALであるが、大学は形に囚われずに学生が自分の頭でよく考え、世界観を広げていくよう本気で学びの場を創造していくことが必要なことは間違いないだろう。

## <引用文献>

- i Koohang, A., & Paliszkievicz, J. (2013). Knowledge construction in e-learning: An empirical validation of an active learning model. *Journal of Computer Information Systems*, 53(3), 109-114
- ii 中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm)
- iii 清水亮、橋本勝. (2013). 学生と楽しむ大学教育大学の学びを本物にするFDを求めてナカニシヤ出版
- iv 河合塾.(2011). アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか 東信堂
- v 両角亜希子「学生類型をベースに考える楽しい授業スタイル」清水亮・橋本勝編『学生と楽しむ大学教育-大学の学びを本物にするFDを求めて』ナカニシヤ出版、2013年12月、105-119
- vi 溝上慎一.(2014). アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換. 東信堂
- vii 安永悟.(2010). 対話中心の授業づくり. 看護教育, 51(8), 721-727
- viii 杉江修治, 関田一彦, & 安永悟.(2004). 大学授業を活性化する方法(Vol. 125). 玉川大学出版部
- ix 中井俊樹、中島英博、井上史子、小林忠資、西野毅朗.(2015). アクティブラーニング(シリーズ大学の教授法) 玉川大学出版部
- x 永田 敬(編集), 林 一雅(編集)(2016). アクティブラーニングのデザイン: 東京大学の新しい教養教育、東京大学出版会
- xi SuskieLinda リンダ・サスキー  
タウソン大学のアセスメント & IR 研究所の副所長、および全米高等教育アセスメントフォーラムのディレクター、アメリカ合衆国中部大西洋地域の大学の認証評価機関である中部州高等教育委員会副会長などを務める。現在は、高等教育アセスメントに関するコンサルテーション、講演、著作活動を行っている。ジョーンズ・ホプキンス大学の定量研究の分野で学士学位を取得し、アイオワ大学の教育測定・統計学の修士学位を取得している。
- xii リンダ, サスキー, & 斎藤聖子.(2015). 学生の学びを測る: アセスメント・ガイドブック. 玉川大学出版部
- xiii Kirkpatrick, D. L.(1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and development journal*
- xiv Bonwell, C. C., & Eison, J. A.(1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, TheGeorge Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

## <参考文献>

1. 溝上慎一. (2007). アクティブ・ラーニング導入の実践的課題.
2. 松下佳代. (2015). ディープ・アクティブラーニング.
3. 須長一幸. (2010). アクティブ・ラーニングの諸理解と授業実践への課題－activeness 概念を中心に－.
4. 河合塾. (2013). 「深い学び」につながるアクティブラーニングー全国大学の学科調査報告とカリキュラム設計の課題』東信堂.
5. 中山留美子. (2013). アクティブ・ラーナーを育てる能動的学修の推進における PBL 教育の意義と導入の工夫.
6. 山地弘起, & 川越明日香. (2012). 国内大学におけるアクティブラーニングの組織実践事例. 長崎大学大学教育機能開発センター紀要, 3, 67-85.
7. 藤井文武, & 平尾元彦. (2010). 社会人基礎力を高める授業の実践ー産学連携 PBL 授業「アクティブラーニング」の取組. 大学教育, 7, 23-34.
8. 杉山成, & 辻義人. (2014). アクティブラーニングの学習効果に関する検証ーグループワーク中心クラスと講義中心クラスの比較による. 小樽商科大学人文研究, 127, 61-74.
9. 大山牧子, & 田口真奈. (2013). 大学におけるグループ学習の類型化: アクティブ・ラーニング型授業のコースデザインへの示唆. 日本教育工学会論文誌, 37 (2), 129-143.
10. 白井靖敏. (2011). アクティブラーニング (グループ学習) の経験に基づく学習タイプ. 名古屋女子大学紀要, 57, 117-125.
11. 三尾忠男. (2015). 授業におけるアクティブ・ラーニングとオーディエンス・レスポンス・システムの使用に関する学生の印象評価.
12. 山地弘起. (2013). アクティブラーニングの実質化に向けて. 長崎大学におけるアクティブ・ラーニングの事例第1集.
13. 松本浩司, & 秋山太郎. (2012). 大人数授業におけるアクティブ・ラーニングの実践開発とその教育効果に関する検討ー異なる形式のアクティブ・ラーニングを採用することによる差異に注目してー. 名古屋学院大学研究年報 = Annual Research Report of Nagoya Gakuin University, (25), 1-39.
14. 藤原由美. (2011). ビジネスマナー教育における ARCS 動機づけモデル導入の試みーアクティブ・ラーニングの視点から. 自由が丘産能短期大学紀要, 44, 111-126.
15. 林一雅. (2010). ICT 支援型ラーニングスペースにおける授業の類型化: 東京大学アクティブラーニングスタジオの事例から. 日本教育工学会論文誌, 34, 113-116.
16. 間嶋崇, 橋田洋一郎, & 植竹朋文. (2015). 経営学教育におけるアクティブ・ラーニング手法の検討. In 経営情報学会 全国研究発表大会要旨集 2015 年秋季全国研究発表大会 (pp. 503-506). 一般社団法人 経営情報学会. 本研究は、経営学の理論を背景としてアクティブラーニングを捉えようとする点に特色がある。
17. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93 (3), 223-231.
18. 佐藤賢一, 王戈, 伊吹勇亮, 志賀浄邦, 山内尚子, 小林慎一, & 柴孝夫. (2015). ゼミ・研究室活性化にむけた全学および1研究室の取組み, 成果および課題: 学生が主体的に学び, 真の実力を身につけて大学を巣立つために.



19. 後藤文彦. (2011). 大学生の学業成績と知能構造およびメンタル特性との関係に関する実証研究: 就業力育成のための教育システムの洗練に向けて.
20. 伊藤博. (2015). イノベーティブ人材育成のためのアクティブラーニング—産業界ニーズを超え就業力. NUCB journal of economics and information science, 59 (2), 33-42
21. 中原淳 (2011). 知がめぐり, 人がつながる場のデザイン.